

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Natalija Lovrić

Metoda poučavanja pokretom u učenju stranoga jezika u ranoj i
predškolskoj dobi

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Prediplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Metoda poučavanja pokretom u učenju stranoga jezika u ranoj i
predškolskoj dobi

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Mentor: dr. sc. Morana Drakulić

Student: Natalija Lovrić

Matični broj: 0299010746

U Rijeci,
rujan, 2019.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštovala odredbe Etičkoga kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

ZAHVALA

Prvenstveno se zahvaljujem profesorici dr. sc. Morani Drakulić na mentorstvu te na velikoj pomoći, strpljenu i svim danim savjetima tijekom pisanja završnog rada. Nadalje, želim se zahvaliti svojim roditeljima, sestri, Kreši i dečku koji su me poticali tijekom studiranja i bili mi velika podrška te bez kojih ovo ništa ne bi bilo ostvareno. Posljednje, ali ne i manje važno, zahvalila bih se svojim prijateljicama-kolegicama na predivnim danima studiranja te na svakom trenutku kojeg su uljepšale svojom prisutnošću.

Hvala vam što ste me naučili kako ništa nije nemoguće!

SAŽETAK

U procesu učenja i poučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi jedan od ključnih elemenata predstavlja pronalaženje spone između učenja i igre. Metoda poučavanja pokretom (eng. *Total Physical Response Method*), koja se temelji na koordinaciji jezične produkcije i fizičkog pokreta te je potpuno neovisna o tekstu, iznimno je pogodna za poučavanje stranog jezika u vrtiću. Svrha ove metode jest razviti povezanost između govora (riječi) i kretanja te unaprijediti učenje jezika i vokabulara. Rad opisuje mogućnosti implementacije TPR metode u poučavanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

Ključne riječi: metoda učenja pokretom, strani jezik, rana i predškolska dob

SUMMARY

In the process of learning a foreign language at an early and preschool age, one of the key elements is finding the link between learning and playing. The Total Physical Response Method, which is based on the coordination of language production and physical movement and is completely independent of text, is extremely suitable for teaching a foreign language in kindergarten. The purpose of this method is to develop a connection between speech (words) and movement, and to improve language learning and vocabulary. The paper describes the possibilities of implementing TPR methods in teaching foreign languages at early and preschool age.

Key words: Total Physical Response method, foreign language, early and preschool age

SADRŽAJ:

1.	UVOD.....	1
2.	KAKO UČI DIJETE RANE I PREDŠKOLSKJE DOBI.....	2
2.1.	Povijesno shvaćanje djetetove spoznaje	3
2.2.	Važnost dječje igre za djetetov spoznajni razvoj.....	4
2.3.	Učenje kroz igru.....	5
2.3.1.	Pamćenje	5
2.3.2.	Pažnja	6
3.	USVAJANJE JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI.....	8
3.1.	Usvajanje materinjeg jezika	8
3.2.	Usvajanje stranog jezika	10
3.3.	Prednosti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.....	13
4.	METODE UČENJA STRANOG JEZIKA	16
4.1.	Gramatičko-prevoditeljska metoda	16
4.2.	Direktna metoda.....	17
4.3.	Audio lingvalna metoda.....	17
4.4.	Kognitivni pristup	18
4.5.	Afektivni humanistički pristup	18
4.6.	Pristup koji se temelji na razumijevanju	19
4.7.	Komunikacijski pristup.....	19
4.8.	Sugestopedija	19
4.9.	Tihi način	20
4.10.	Učenje jezika u zajednici	20
4.11.	Metoda poučavanja pokretom.....	21
5.	METODA POUČAVANJA POKRETOM.....	22
5.1.	Specifičnosti metode poučavanja pokretom	23
5.2.	Negativna strana metode poučavanja pokretom	24
5.3.	Primjena metode poučavanja pokretom.....	25
6.	ULOGA ODGAJATELJA KROZ POUČAVANJE POKRETOM.....	28
6.1.	Poticajno okruženje za komunikaciju na stranom jeziku.....	28
6.2.	Usavršavanje odgajatelja	29
7.	ZAKLJUČAK	31

8. LITERATURA	32
---------------------	----

1. UVOD

Dijete uči na poseban način koji se uvelike razlikuje od procesa učenja odrasle osobe. Ono je rođeno sa sposobnošću učenja te je njegova motivacija mnogo jača od motivacije odraslog čovjeka, a pri tom procesu učenja veliku ulogu imaju odrasli, ponajviše roditelji i odgajatelji. Dijete usvaja veliki broj informacija od osoba koje ga okružuju, a njegova želja za istraživanjem svijeta potaknuta je emocijama i nagonima. Upravo tijekom istraživanja svijeta oko sebe, dijete se razvija i raste te svaki element djetetova neposrednog okruženja utječe na dijete i na njegov način učenja.

Prema autorici Silić (2007) dijete uči materinji i strani jezik na sličan način na koji usvaja spoznaje o vlastitom okruženju putem istraživanja. Obje vrste jezika dijete uči u okruženju koje mu može omogućiti govorna iskustva obogaćena različitim poticajima koji mogu biti ponuđeni na više načina. U ovome radu bit će predstavljene metode putem kojih djeca mogu usvojiti strani jezik u ranoj i predškolskoj dobi. Naglasak će biti stavljen na metodi poučavanja pokretom (engl. *Total Physical Response*, skraćeno TPR) koja je veoma prisutna u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Svaka metoda u odgojno-obrazovnoj praksi prikazuje svoje prednosti i nedostatke, pa tako i TPR metoda, ali odgajatelj ima ulogu implementirati strani jezik na što kvalitetniji način te ga približiti svakom djetetu na individualnoj razini. Kvalitetna primjena metode poučavanja pokretom u učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi doprinosi pozitivnim ishodima kod svakog djeteta, što predstavlja veliku prednost u suvremenom svijetu gdje je potreba za komunikacijom na stranom jeziku sve veća.

2. KAKO UČI DIJETE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Poznato je da dijete svakodnevno uči, razvija se i kroz različite interakcije sa svojim okruženjem napreduje u svakom području. Naime ako sagledamo povijesno shvaćanje djeteta i njegova znanja, dolazimo do zaključka da se uvelike razlikuje od današnjeg, suvremenog shvaćanja. Na dijete se gledalo kao da je „tabula rasa“, odnosno prazna ploča na koju odrasli upisuju znanje, ali poznajući noviju literaturu to je daleko od istine. Danas je poznato da dijete počinje učiti onog trenutka kada dođe na svijet, te da posjeduje intuitivna znanja o fizičkom i socijalnom okruženju. Dijete je (su)konstruktor vlastitog učenja i razvoja, a njegovo učenje ispunjeno je istraživanjem, proučavanjem, propitivanjem i postavljanjem hipoteza te ono najbolje poznaje svoje interese i na temelju njih izabire konkretne aktivnosti. Postavljanjem svojih hipoteza, dijete dobiva rezultate problema istraživanja koji mogu ili potvrditi ili promijeniti razumijevanja određenog problema, koje je do sada smatrao ispravnim. Ovim postupkom ono stječe nova iskustva i znanja, ali i pojačava njegovu želju za daljnjim otkrivanjem svijeta oko sebe (Slunjski, 2012). Katz i Chard (1997, prema Slunjski, 2012) ističu važnost urođenog, samo-motivirajućeg mehanizma, koji se pojavljuje ako rezultati problema ne potvrde djetetovo dotadašnje razmišljanje. Tada dolazi do stanja neznanja i zbunjenosti te dijete dobiva potrebu da izađe iz toga stanja, što rezultira njegovim daljnjim istraživanjem i potragom za novijim iskustvima.

Važno je naglasak staviti na spoznajni proces djeteta i istaknuti kako dijete uči iskustveno, kroz igru, samostalno, ali i kroz interakciju sa svojom okolinom, odnosno s drugom djecom i odraslima (Slunjski, 2012). Nemoguće je izostaviti vrijednost igre u ljudskim životima, a pogotovo u vrijeme razvojnog razdoblja od prve godine na dalje. Igra se smatra pripremom za život u kojoj dijete istražuje, usvaja različite sposobnosti i znanja, zadovoljava svoje potrebe i interese te se razvija na tjelesnom, spoznajnom, socijalnom i emocionalnom području. To je isticao i prvi predškolski program 1971. godine iako je stavljao naglasak na unaprijed pedagoški zadanim ciljevima i zadacima (Došen Dobud, 2016).

2.1. Povijesno shvaćanje djetetove spoznaje

Proučavajući godinama djecu mnogi su se zapitali što se to zapravo događa u njihovim glavama. Iako su svi ljudi kao takvi započeli život, do danas je provedeno mnogo razvojnih istraživanja te je velik broj psihologa i filozofa, na svoj način, objasnilo razvoj djeteta i način na koji djeca spoznaju svijet oko sebe (Gopnik i sur., 2003).

Sokrat je bio među prvima koji je pokušao riješiti problem spoznaje, a danas nova istraživanja pokazuju kako je njegova zamisao bila točna. Djeca rane dobi zapravo znaju mnogo više nego što ljudi misle. Kasnije su djeca nazvana praznom pločom, a romantičari su stajali iza toga da djeca posjeduju posebnu vrstu spoznaje. Razvojem znanosti donesen je zaključak kako djeca razmatraju dokaze, donose zaključke, istražuju, rješavaju probleme, ali ne čine to svjesno kao znanstvenici. 2500 godina nitko nije istraživao što zapravo djeca znaju o svijetu, a što ne znaju te s kakvim znanjem su rođeni, a što nauče. Jean Piaget je bio taj koji je napravio veliku prekretnicu u objašnjavanju problema spoznaje. On je, zapisujući bilješke, promatrao svoje troje djece te je zbog toga bio prvi koji je pratio ponašanja djeteta i na temelju toga donosio zaključke. Shvatio je da djeca nemaju isto gledište kao odrasli, već da svakodnevnim učenjem konstruiraju novu sliku o svijetu koja se uvelike razlikuje od slike odraslih. Također je smatrao da je učenje jednako prirodno kao i jedenje te da je ono urođeno. Sljedeća bitna osoba bio je Vygotsky, književni kritičar i liječnik, koji je uvidio važnost uloge odrasle osobe u znanju svakog djeteta. Odrasli, a pogotovo roditelji prilagođavaju svoje ponašanje tako što djeci pružaju informacije koje su im potrebne te je takvo ponašanje biološki urođeno. Iako se njihov rad nije isticao sljedećih trideset godina, Piaget i Vygotsky su razvili metode koje zahtijevaju promatranje djece te su njihove teorije kasnije doživjele uspjeh jer su utemeljene na empirijskom radu (Gopnik i sur., 2003).

Razvojem tehnologije došlo je i do napretka razvojne psihologije. Uz pomoć novih alata znanstvenici su dobili mogućnost proučavati djecu na pristupačniji način. Korištenjem video kamere može se objektivno mjeriti što djeca čine te možemo bezbroj puta pregledavati video snimku. Sam dokaz napretka jest veliki broj

znanstvenih istraživanja koji je u zadnjih trideset godina doprinio spoznajama o djeci više nego u prethodnih 2500 godina (Gopnik i sur., 2003).

2.2. Važnost dječje igre za djetetov spoznajni razvoj

Rast i razvoj djeteta odvija se kroz igru i ona je potrebna kako bi se dijete potpuno razvilo. Igra je temeljna aktivnost koja prati djetinjstvo te postoji veliki broj igara koje pomažu, osamostaljuju, socijaliziraju dijete i pripremaju ga na odrastanje i upoznavanje sa životom te pomoću njih djeca stječu raznolika iskustva. Mnogi filozofi i psiholozi isticali su da se na igru može gledati kao na aktivnost koja je sama sebi svrha te da je ona jedan od načina istraživanja svijeta, odnosno načina samoobrazovanja. Igra je ono što mijenja dijete iz unutra, ali i izvana (Duran, 2001). Dječje suvremeno okruženje nudi veliki broj materijala koje djeca koriste za igru i istraživanje te će stupanj razvoja igre ovisiti o poticajnosti okruženja djeteta. Samim time igru možemo gledati kao „*ogledalo individualnih razvojnih postignuća u svakom trenutku odrastanja djeteta*“ (Došen Dobud, 2016: 21).

Važna je uloga što razvijenijih spoznajnih funkcija za razvoj dječje igra kako bi došlo do razvijanja potrebnih funkcija u mozgu. Prva senzomotorna inteligencija ovisit će uvelike o situacijama oko djeteta i njegove interakcije s okruženjem, no s vremenom dijete bliskim osobama počinje davati značaj postojanosti, razlikuje svoje tijelo kao drugačiji objekt od drugih, djeluje u vremenu i prostoru te se upoznaje s intuitivnom inteligencijom (Došen Dobud, 2016). Već novorođena djeca znaju da živimo u trodimenzionalnom svijetu, a djeca rane dobi mogu očima pratiti vanjske rubove objekata te mogu predvidjeti kako će se određeni objekti kretati (Gopnik i sur., 2003). Manipulirajući predmetima dijete dolazi do novih iskustava o osobinama predmeta, međusobnim odnosima u prostoru te vlastitim tjelesnim mogućnostima i spoznajući to postupno stvara raznovrsna iskustva i prelazi na više oblike igre (Došen Dobud, 2016).

Igra djeteta nastaje pod utjecajem okruženja koje ima veliki značaj za njegov spoznajni razvoj. Okolina je ta koja mora iskazivati poznavanje kompetencija djeteta, njegovih interesa i prirode te mogućnosti zadovoljavanja djetetove potrebe za istraživanjem okruženja u svrhu bogaćenja početnih iskustava i znanja (Došen Dobud, 2016).

2.3. Učenje kroz igru

Dijete raste i razvija se putem igre. Igra je aktivnost putem koje djeca razvijaju svoje emocije, interakciju s drugima i spoznajne aspekte. Igra je temeljna dječja aktivnost i putem igre dijete uči. Kada se djeca počnu igrati, istovremeno počnu učiti u svim područjima razvoja i taj se proces odvija na svim uzrastima (Starč i sur., 2004). Igra kod predškolske djece jedan je od važnijih faktora socijalizacije, dijete razvija svoju društvenost i komunikaciju prema drugim ljudima (Mahmutović, 2013). Djetetu igre pomažu razvijati fizičke, kognitivne i društvene osobine koji će mu pomoći u svakodnevnim trenucima njegova sazrijevanja i shvaćanja svijeta oko sebe (Goldberg, 2003). Različitim igrama koje su primjerene za djetetovu dob razvijamo osjećaj solidarnosti, suradnje, strpljenja i samopouzdanja. Bitna funkcija igre je učenje, gdje dijete kroz jedan zabavan, opušteni i kreativan način izgrađuje sebe kao osobu. Putem igre dijete rješava i svoje konflikte i frustracije. Također je igra i motivacija kroz koju dijete usmjerava svoje potrebe i želje kako bi postigao neki određeni cilj (Petrović-Sočo i Višnjić-Jevtić, 2013). Neki autori naglašavaju važnost igre za razvoj stvaralaštva, te omogućuje djetetu stvaralačku preradu realnog i objektivnog (Šagud, 2002). Također ono što je aktivno uronjeno u proces učenja jest pojam pamćenja i pažnje koji uvelike utječu na razvojne faze učenja.

2.3.1. Pamćenje

Selimović i Karić (2011) pamćenje definiraju kao kognitivni proces zadržavanja određenih informacija te reproduciranje istih. Također naglašavaju kako djeca između četvrte i pete godine nenamjerno pamte, a tijekom igre reproduciraju znanje bez velikog napora. Postavlja se pitanje „Pamti li dijete rane dobi?“. Vasta i sur. (2005) ističu pamćenje prepoznavanjem, što se odnosi na situaciju kada pojedinac vidi predmet koji je već viđen u prošlosti, te pamćenje dosjećanjem odnosno prizivanje podražaja iz prošlosti kada on nije trenutno prisutan. Upravo ovakvi oblici pamćenja prisutni su u životima male djece te svako dijete od rođenja pamti iako njegovo pamćenje nije toliko jako kao u starije djece. Dijete u dobi od dva mjeseca može se sjetiti određene veze ili situacije nakon tri dana, dijete od tri mjeseca nakon osam dana, a sa šest mjeseci taj period se produljuje i do 21 dan nakon situacije što dokazuje kako

se pamćenje s vremenom sve više razvija i ostvaruje se njegova bolja razina. Ono što Vasta i sur. (2005) naglašavaju u ovakvim situacijama jest reaktivacija kojom se djetetu, kratkim podsjećanjem, učvršćuje pamćenje i produljuje vrijeme dosjećanja. Rovee-Collier i Hayne (1987, prema Vasta i sur., 2005) reaktivaciju nazivaju glavnim činom protiv zaboravljanja što pospješuje pamćenje.

Selimović i Karić (2011) su istaknuli da dijete s četiri i pet godina prihvaća proces koji utječe na pamćenje i dosjećanje, a u tom razdoblju dolazi do razvoja namjernog pamćenja i korištenja toga znanja. U razdoblju između šeste i sedme godine kod djeteta raste verbalno-logičko pamćenje kada djeca stvaraju veze između predmeta i određene pojave te grupiraju slične materijale i razvrstavaju u određene klase.

2.3.2. Pažnja

Živković (2007) definira pažnju kao usmjeravanje kognitivne aktivnosti prema određenom predmetu ili podražaju. Također se može koristiti i termin koncentracija ili pozornost. Ono što je potrebno razlikovati jest zadržavanje pažnje na nečemu i usmjeravanje pažnje. Dakle kada pojedinac sluša nekoga dok priča potrebno je usmjeriti pažnju na njegov govor i sadržaj, ali je i potrebno zadržati tu pažnju što duže vremena kako bi u potpunosti razumio poantu priče. Kod djeteta je važno da usmjeri i zadrži pažnju na određeni sadržaj, ali i na samog odgajatelja, odnosno odraslu osobu i njegov govor jer ono utječe na djetetovo viđenje svijeta.

Pažnja se razlikuje od djeteta do djeteta te ovisi o njegovoj dobi, odnosno razvijenosti pažnje tijekom određenog životnog razdoblja. Već novorođenče može usmjeriti pažnju na lagane zvukove ili vizualne predmete, reagira otvaranjem očiju te mu se srce usporava (Vasta i sur., 2005). Nadalje, pažnju djece rane dobi privlače nove stvari te predmeti ili događaji zbog kojih razmišljaju o posljedicama. Kako dijete odrasta tako dolazi do promjena u razini pažnje te je kod starije djece prisutna poboljšana kvaliteta pažnje. S vremenom se povećava njeno trajanja, prilagodljivost pažnji, opseg pažnje te samo zadržavanje pažnje odnosno vremenski okvir (Živković, 2007). Živković (2007) također ističe kako je zapravo djelomično urođena mogućnost zadržavanja pažnje, a drugim dijelom se može poticati i razvijati.

Također su važne i odrasle osobe kod razvoja pažnje jer su oni ti koji upućuju djecu što je važno u određenoj aktivnosti te trebaju biti velika podrška i pokazivati

odobravanje i sreću kada dijete uspije (Živković, 2007). Selimović i Karić (2011) ukazuju na trajanje pažnje djece rane i predškolske dobi prema njihovim godinama, te ju dijele na sljedeće: djecu od dvije do tri godine koja imaju mogućnost održati pažnju do 27 minuta, djecu od tri do četiri godine 50,3 minute te djecu od pet do šest 96,5 minuta. Također s rastom iskustva djeteta te s razvojem interakcije s njegovom okolinom dijete razvija i vlastitu pažnju, odnosno njeno trajanje i opseg.

3. USVAJANJE JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Lurija (2000, prema Silić, 2007) veoma detaljno ističe pojam jezika, njegovog značenja te njegove koristi, kao i govora kao veoma važnog dijela jezika. Ističe jezik kao „...složen sustav znakova koji je nastajao tijekom povijesti društva. On omogućuje izgrađivanje svijesti, formiranje apstraktnog mišljenja i nadilaženje okvira neposredna osjetilnog odražavanja stvarnosti te na taj način prenošenje znanja novim generacijama.“ (Silić, 2007: 17). Jezik je ono od čega je govor stvoren te bez jezika ne bi postajao govor, a bez govora i jezika ne bi komunikacija. Dijete rođenjem započinje ostvarivati komunikaciju sa svojom okolinom. To čini usmjeravajući pogled prema osobama koje se nalaze u djetetovoj blizini te ono koristi sva osjetila pri takvoj interakciji. Upravo navedena obilježja novorođenčeta predstavljaju rani razvoj komunikacije, a ujedno i usvajanje jezika (Vasić, 2018). Brunner (1983, prema Prebeg-Vilke, 1991) navodi da ja najranija povezanost djeteta putem interakcije zapravo s majkom kada dijete u trenutku „oči u oči“ hvata pogled majke te odgovara svojom reakcijom, odnosno ponašanjem. Ono što Brunner (1983, prema Prebeg-Vilke, 1991) također smatra jest da postoji određeni urođeni mehanizam, odnosno generator jezika, kojemu dalje majka i odrasle osobe pomažu da se razvija i preraste u shvatljivi govor.

Razlikuju se dvije vrste jezika koji se usvaja tijekom života, a to je onaj materinji i drugi jezik, odnosno strani jezik pojedinca. Svaki od njih sadrži određene aspekte razvoja te ih je teško sagledati odvojeno.

3.1. Usvajanje materinjeg jezika

Prema Europskoj komisiji (2006) djetetov prvi jezik, materinji jezik, je u većini slučajeva nacionalni jezik države u kojoj živi. No postoje obitelji čiji jezik prati kulturalnu prošlost te samim time postoji i nekoliko različitih vrsta materinjeg jezika. Johnstone (2000, prema Europska komisija, 2006) razlikuje nekoliko materinjih jezika: standardni jezik države, drugi standardni jezik države, jezik nacionalne manjine, lokalni (narječje) jezik bez statusa te strani jezik. Samim time prvi jezik kojeg

će dijete usvojiti i kojim će govoriti ovisi o povijesnoj situaciji obitelji, ali i trenutnoj situaciji u državi unutar koje žive.

Dijete uči o svijetu istražujući svoju okolinu te na sličan način uči i sam jezik. Ono čemu u istraživanju služe poticaji, razni materijali te eksperimentiranje, u razvoju govora jesu zanimljivi glasovi, riječi i rečenice. Cijeli taj proces odvija se u djetetovom neposrednom okruženju, ali i u potrebnim interakcijama i komunikaciji s ostalom djecom i odraslima. Zbog velike količine materinjeg jezika, Pavličević (2001, prema Silić, 2007) smatra da dijete započinje usvajati standardni jezik ulaskom u vrtić. Upravo Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ističe komunikaciju na materinskom jeziku kao jednu od osam glavnih kompetencija za cjeloživotno učenje. *„U ranoj i predškolskoj dobi komunikacija na materinskome jeziku osnažuje se osposobljavanjem djeteta za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim, za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima....Komunikacija na materinskome jeziku uključuje i razvoj svijesti djeteta o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način. Ova kompetencija razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa vrtića koja se oslanja na stvaranje poticajnog jezičnog okruženja te poticanje djece na raznolike socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima.“* (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2014:27).

Dijete prvenstveno sudjeluje u neverbalnoj komunikaciji koja zatim s vremenom prelazi u verbalnu. Upravo neverbalna komunikacija uključuje sudjelovanje motoričkih i osjetilnih aktivnosti, dok u verbalnoj prevladava govorna aktivnosti. Na početku su to izrazi lica, geste, mimike, pogledi koji predstavljaju prvi korak u razvoju govorne komunikacije te stvaranju aktivnog sudionika u interakciji. Zatim dolazi do sporazumijevanja uz pomoć zajedničkog iskustva djece i odraslih te praktične radnje. Nadalje, kada se riječi počinju oslobađati praktične radnje tada nastaju samostalni kodovi te pasivni govor postepeno postaje aktivnim, a samim time raste i djetetov rječnik (Silić, 2007).

Silić (2007) ističe da dijete započinje učenje jezika prepoznavanjem zvukova i odjeljivanjem različitih glasova. Prema tome iznimno je važno da je djetetovo okruženje što poticajnije i zahtjevnije kako bi ono prirodnijim putem usvajalo različita

znanja o jeziku. Također, dijete uči u svakodnevnim situacijama te je uloga roditelja i odgajatelja pružiti kvalitetno jezično okruženje, ali i koristiti primjerene postupke i ponašanja. Nakon što dijete usvoji prepoznavanje glasova, slijedi povezivanje glasova u riječi, a samim time i usvajanje jezičnih pravila tijekom govora. Zatim naučene riječi slažu u govorne iskaze, a jednu riječ koriste kao izražavanje svojeg mišljenja. Posljednje jest upravo komunikacija, a Brunner (1983, prema Prebeg-Vilke, 1991) razlikuje funkciju ukazivanja i zahtjeva. Ukazivanje se odnosi na situaciju kada dijete želi usmjeriti pozornost sugovornika na nešto te sugovornik to shvati, dok kod zahtjeva naglašava zahtjev za nekim predmetom, poziv odraslome te zahtjev za pomoć. Ovi oblici komunikacije sadrže slabu govornu aktivnosti, ali odrasla osoba pokušava shvatiti takav izričaj djeteta i potaknuti ga na govorni razvoj.

3.2. Usvajanje stranog jezika

Prema Malaguzzi (1998, prema Silić, 2007) dijete može govoriti stotine jezika, a ono što je potrebno za učenje jest stvaranje kvalitetnog okruženja unutar kojeg ono može učiti jezik na prirodan način. Opće poznato je da je danas sve veća potreba za poznavanjem stranih jezika kako bi komunikaciju u društvu bila što uspješnija te kako bi došlo do što veće povezanosti različitih društava i kultura. Kao i komunikacija na materinjem jeziku, tako i komunikacija na stranim jezicima pronalazi svoje mjesto u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te također pripada jednoj od osam kompetencija za cjeloživotno učenje. *„Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje.“* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:28). Naime Holmstrand (1979, prema Prebeg-Vilke, 1991) govori o velikom doprinosu ranog učenja stranog jezika u aspektu cjelokupnog razvoja budućih novih generacija te razvoju njihovih pozitivnih stavova prema drugačijim

kulturama. No u prošlosti, provedena istraživanja nisu dovoljno dobro objasnila lakoću usvajanja izgovora drugog jezika kod djece, ali pretpostavljaju da je pravi razlog upravo veoma brzi razvoj mozga te stvaranje velikog broja sinapsi (Vasić, 2018).

Tabors i Snow (1994, prema California Department of Education, 2009) izdvajaju četiri faze kroz koje djeca rane i predškolske dobi prolaze tijekom procesa usvajanja stranog jezika. Naime tijekom prve faze djeca koriste materinji jezik kako bi uspostavila komunikaciju s onom djecom koja govore strani jezik. Sljedeća faza se odnosi na proces promatranja i slušanja osoba koje govore strani jezik. Zatim ulaze u fazu telegrafskog i formulaičnog govora te posljednju fazu koja se odnosi na tečno, odnosno razgovijetno korištenje stranog jezika. Naime, ne moraju sva djeca proći kroz sve faze usvajanja stranog jezika, te također mogu prelaziti iz jedne u drugu ovisno o situaciji u kojoj se nalaze. Odgajatelju je nekada teško odrediti u kojoj se fazi nalazi dijete, ali je najvažnije da on prati govor djeteta te njegov razvoj u različitim aktivnostima i s različitim sudionicima u komunikaciji. Na temelju toga može donijeti neformalnu procjenu o djetetovom govornom razvoju u materinjem i stranom jeziku (California Department of Education, 2009).

Primarna faza se zove “Korištenje materinjeg jezika za komunikaciju” te ona obuhvaća situacije tijekom kojih se djeca susreću s onom djecom koja govore stranim jezikom. U takvim trenucima dijete može izabrati- hoće li se koristiti neverbalnom komunikacijom da bi se sporazumjeli ili će nastaviti govoriti materinjim jezikom. U većini slučajeva djeca nastave koristiti materinji jezik jer je to njihovo jedino sredstvo komunikacije. Tijekom istraživanja Saville-Troike (1989, prema California Department of Education, 2009) je primijetila da tijekom igre u vrtiću djeca koriste svoj materinji jezik tijekom interakcije s drugom djecom, koja također koriste svoj materinji jezik, odnosno onaj jezik koji je strani ostaloj djeci. Takva komunikacija je funkcionirala, ali bi došlo do njenog prekida kada kontekst ne bi nudio dovoljno informacija da bi obje strane shvatile značenje govora (California Department of Education, 2009).

Druga faza nosi naziv “Period promatranja i slušanja” te se odnosi na tiho ili neverbalno razdoblje kroz koje djeca prolaze kada se bave zahtjevnijim aktivnostima. Ono što djeca rade u ovoj fazi jest da se pokušavaju usredotočiti na slušanje stranog jezika kako bi ga uspjeli razumjeti te promatraju geste i cjelokupno okruženje koje je

povezano s novim jezikom. Djeca često, tijekom ove faze, koriste različita sredstva komunikacije, kao što geste, izrazi lica i zvukovi, kako bi sudjelovali u komunikaciji. Iako većina djece ostaje u ovoj fazi jedan do dva mjeseca te u tom trenutku ne govore strani jezik, cijelo vrijeme ga obrađuju i usvajaju kako bi ga kasnije bolje razumjeli. Oni ponavljaju tihim glasom ono što su čuli i igraju se sa zvukovima novog, stranog jezika. Dakle, u ovoj fazi govor djeteta je privatn, ne služi komunikaciji, već ga koristi kao vježbu, povezuje strane riječi s predmetima te razbija kodove novog jezika (California Department of Education, 2009).

“Telegrafski govor i govor prema formuli” jest treća faza usvajanja stranog jezika, a obuhvaća isprobavanje novog jezika. U ovom trenutku djeca raspolažu s malom količinom znanja o novom jeziku, stoga koriste telegrafski govor i govor prema određenoj formuli. Telegrafski govor podrazumijeva korištenje pojedinih riječi bez pomoćnih riječi i gramatičkog označavanja radnje, lokacije ili posjedovanja. Prvenstveno se dijete koristi jednom riječju, a zatim dodaje još jednu. Takvu fazu dijete prolazi i kod usvajanja materinjeg jezika, a jedan od primjera je: “Mama mlijeko” što može značiti “Mama, daj mi mlijeko”. S vremenom dijete usvaja puno riječi te širi svoj vokabular i koristi te riječi s osobom koja govori stranim jezikom. Formule unutar govora su dijelovi ili fraze jezika koje djeca koriste bez poznavanja njihove funkcije. Najčešće koriste takve fraze u određenim situacijama jer su čuli druge kako ih na isti način koriste i to uspješno. Upravo putem ovih formula djeca mogu dobiti povratne informacije o ispravnosti korištenja, a to im omogućuje da nauče više o jeziku. Tijekom ove faze može se činiti da djeca nazaduju, ali te gramatičke pogreške koje čine zapravo predstavljaju proces provjeravanja hipoteza koje su postavila djeca. Poznato da je da su djeca mali istraživači i da istražuju svoje okruženje, a samim time i jezik, njegovu funkciju i način korištenja. Stoga je iznimno važno omogućiti djeci bogato jezično okruženje kako bi se potaknuo govorni razvoj djeteta. Odgajatelji bi također trebali razumjeti da gramatičke pogreške nisu namjerne nego su dio jezičnog razvoja te upravo ispravljanje dječjeg govora može utjecati negativno na njegovo samopoštovanje i ometi prirodni razvojni proces (California Department of Education, 2009).

Tijekom faze tečnog govorenja jezika djeca počinju koristiti strani jezik na kreativniji način te s vremenom počinju zvučati kao izvorni govornici. Naime kada

djeca pokazu da razumiju pravila stranog jezika, tada ga mogu koristiti i preuzeti kontrolu nad njim. U ovoj fazi razlikuju se dvije vrste engleskog jezika, društveni engleski i akademski engleski. Društveni engleski djeca koriste s prijateljima i odraslim osobama u situacijama koje su opuštenije i gdje su djeca zaigranija. Karakterizira se kao dio neformalne interakcije kada su rečenice i njezine strukture kratke i jednostavne te ne zahtijeva širok opseg vokabulara. Postoje individualne razlike zadržavanja u ovoj fazi. Neka djeca mogu veoma brzo napredovati, dok drugoj treba duže vremena da koriste strani jezik u svakodnevnim situacijama. Za akademski engleski je potrebno duže vremena da ga se nauči, on je mnogo formalniji od društvenog engleskog te zahtijeva korištenje složenijih struktura i rečenica. Akademski engleski zahtijeva od djece da poznaju i koriste sve četiri jezične vještine: čitanje, pisanje, govorenje i slušanje (California Department of Education, 2009).

Autorica Ana Kodrić (2013) uočava razliku u poučavanju stranog jezika u prošlosti i u 20. stoljeću. Prije je primarna metoda poučavanja bila usvajanje jezičnih struktura, dok je danas naglasak na govornim aktivnostima. François Gouin i Wilhelm Viëtor (Prebeg-Vilke, 1977, prema Kodrić, 2013) bili su prvi praktičari i teoretičari koji su započeli kritiziranje metoda poučavanja te je došlo do određenih reformi, a samim time je poučavanje stranog jezika dobilo vlastitu teorijsku podlogu, odnosno prikaz stranog jezika iz nekoliko teorija.

3.3. Prednosti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Prebeg-Vilke (1991, prema Silić, 2007) naglasak stavlja na ranom učenju stranog jezika zato što dijete usvaja pravilan izgovor, kvalitetnije razumije vlastiti jezik te u ranoj dobi postaje svjesno važnosti jezika u komunikaciji. Autor Winter (1996, prema Silić, 2007) također pozitivno ocjenjuje učenje stranog jezika u što ranijoj dobi jer dijete zapravo može naučiti onoliko jezika koliko mu okolina omogući čuti, što samo olakšava proces usvajanja drugog jezika.

Primarna prednost učenja stranog jezika u najranijoj dobi jest specifično imitiranje pravilnog izgovora te izostanak stranog akcenta što stvara govor veoma sličan izvornom govorniku (Vilke, 1991, prema Silić, 2007). Holmstrand (Vilke, 1991, prema Silić, 2007) kod učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi vidi doprinos poticanju pozitivnih stavova prema različitim društvima i kulturama te ističe stvaranje

budućih generacija punih tolerancije i prihvaćanja. Od takvih generacija očekuje se veća količina prihvaćanja i poštivanja različitosti među ljudima što uvelike doprinosi kvalitetnijem odgoju. Prebeg-Vilke (1991) piše o boljem razumijevanju vlastitog jezika kao jednoj od nekoliko prednosti učenja stranog jezika jer upravo tada djeca postaju svjesnija koncepta jezika kao fenomena. Drugim riječima, imaju mogućnost uspoređivati materinji jezik sa stranim jezikom te tako bolje usvajati oba jezika na prirodan način. Autorica Dobravac (2005) naglasak stavlja na istraživanjima koja dokazuju da dvojezična djeca pokazuju bolje rezultate na psihološkim testovima te da sama dvojezičnost ima pozitivan utjecaj na spoznajni razvoj djeteta. S druge strane, Rajović (2010) ističe utjecaj ranog učenja stranog jezika na razvoj biološkog potencijala djeteta te na razvoj inteligencije, odnosno na razvoj velike količine sinapsi i živčanih veza tijekom primanja osjetilnih podražaja koje djeca dobivaju putem učenja. Velički (2006) naglašava važnost povezivanja lijeve i desne polutke mozga kod usvajanja stranog jezika. Naime u lijevoj strani mozga nalazi se centar za govor, odnosno verbalno izražavanje koje obuhvaća pamćenje riječi i rečenica, dok je desna strana mozga posvećena pokretu, cjelovitom mišljenju, kreativnosti te ostalom te je upravo desna strana mozga je kod djece dominantna. Uloga usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi je potaknuti multisenzoričku motivaciju mozga koja bi dijete dovela do povećanja razine pamćenja jezičnih informacija te same koncentracije. Naime sva tri autora važnost pridaju pozitivnom utjecaju rano učenja stranog jezika na razvoj djeteta u cjelini (Velički, 2006).

Djeca rane i predškolske dobi uče strani jezik na zabavan i veoma lak način koji se razlikuje od procesa učenja odraslih. Djeca koriste intrinzičnu motivaciju kako bi putem istraživanja i eksperimentiranja došli do novih spoznaja te kako bi objasnili pojmove i događanja iz njihovog bliskog okruženja. Samim time, dijete stvara pozitivan stav općenito prema učenju te postepeno stječe samopouzdanje kako bi slobodno sudjelovalo u interakciji s pojedincima iz vlastite okoline (Silić, 2007). Ono što Silić (2007) također smatra važnim jest učenje govora bez namjere u ranom djetinjstvu. Dakle dijete nema osjećaj da je primorano nešto naučiti, već je na nesvjesnoj razini izloženo stranom jeziku u svakodnevnim životno-praktičnim situacijama, kao što je igra, suradnja i komunikacija u njemu bliskim aktivnostima. Djetetova pažnja je u takvim situacijama pojačana jer ono ima aktivnu ulogu i time

stječe određene vještine potrebne za budući život. Također je djetetu olakšano usvajanje stranog jezika u svakodnevnim situacijama jer može lako pronaći smisao i razumjeti razlog korištenja određenih govornih fraza na stranom jeziku (Silić, 2007).

4. METODE UČENJA STRANOG JEZIKA

Metodologija poučavanja stranog jezika uvelike ovisi o potrebama onih koji usvajaju jezik. Kroz povijest različite metode su nastajale i nestajale, a njihova aktualnost ovisila je okolnostima koje su utjecale na potrebnost ili nepotrebnost stranog jezika (Kodrić, 2013). Richards i Rodgers (2001, prema Kodrić, 2013) navode nekoliko različitih pristupa i metoda u poučavanju stranog jezika te razliku stvaraju između konvencionalnih, odnosno tradicionalnih metoda i nekonvencionalnih, alternativnih metoda. Također ističu nekoliko suvremenih komunikacijskih pristupa. Ono što se razlikuje u klasifikaciji jest da pod tradicionalne metode pripadaju oni pristupi koji su se bazirali na poučavanju gramatičke strukture, a alternativni modeli obraćaju pažnju na stil učenja svakog pojedinca, njegove interese, na osobnost i njegova prava (Kodrić, 2013, Richards, Rodgers, 2001).

4.1. Gramatičko-prevoditeljska metoda

Gramatičko-prevoditeljska metoda (engl. *Grammar Translation Method*) se koristila u području usvajanja stranog jezika od 1840. do 1940. godine, a i danas se koristi u svrhu poučavanja klasičnih jezika. Glavni cilj je svladavanje gramatike i vokabulara drugog jezika kako bi pojedinac mogao čitati pisani tekst. Ovakva metoda provodi se putem čitanja, prevođenja i analize gramatike u tekstu (Kodrić, 2013). Prema ovoj metodi uče se riječi i gramatička pravila te se na temelju toga konstruira rečenica. Oni koji su učili strani jezik putem ove metode, napamet su učili popis riječi prema strogom redoslijedu (Tamura, 2006). Nedostatak ovakve metode je naglasak na čitanju stranog jezika, a zaostaje usvajanje i korištenje govorenog jezika (Kodrić, 2013). Kelly (1969, prema Celce-Murcia i sur., 2014) ističe nekoliko karakteristika gramatičko-prevoditeljske metode, odnosi se na upute koje se iznose na materinjem jeziku, ciljani jezik se ne koristi tijekom komunikacije, fokus je na gramatičkom raščlanjivanju, prisutno je rano čitanje kompleksnih tekstova, najčešće se koristi vježba prevođenja rečenica sa stranog jezika na materinji te onaj koji poučava ne mora znati ciljani jezik. Rezultat gramatičko-prevoditeljske metode jest nemogućnost korištenja stranog jezika za komunikaciju (Celce-Murcia i sur., 2014).

4.2. Direktna metoda

Sljedeća jest direktna metoda (engl. *Direct Method*) koja se zalaže za učenje stranog jezika po istim principima za učenje materinjeg jezika. Prilikom razvoja direktne metode, njegovi zastupnici istaknuli su važnost usvajanja govornog jezika (Tamura, 2006). Celce-Murcia i sur., (2014) istaknuli su nekoliko karakteristika. Tijekom korištenja direktne metode materinji jezik je zabranjen, tijekom poučavanja koriste se dijalozi i anegdote, koriste se pokreti i slike, gramatika se uči induktivno, književni tekstovi se čitaju radi užitka te se usvaja kultura ciljanog jezika. Kodrić (2013) govori o glavnom cilju direktne metode, a to je komunikacija između poučavatelja i djeteta. Nedostaci su što ovakva metoda podrazumijeva poučavatelja kao izvornog govornika stranog jezika te je zabranjeno korištenje materinjeg jezika (Kodrić, 2013).

4.3. Audio lingvalna metoda

Još jedna metoda tradicionalnog pristupa je audio lingvalna metoda (engl. *Audiolingual Method*) koja je nastala iz programa jezične obuke američkih vojnika. Ova metoda se odnosi na usvajanje čitanjem, slušanjem, govorom i pisanjem na stranom jeziku. Ono što to omogućuje je djetetovo višestruko ponavljanje i pamćenje onoga što poučavatelj izgovori. Na ovaj način smanjuju se jezične pogreške kod izgovora stranog jezika. Također se uklanja materinji jezik tijekom programa te usporedba gramatike između stranog i materinjeg jezika (Kodrić, 2013). Karakteristike audio lingvalne metode jesu: nastava počinje dijalozima, koriste se mimika i memorizacija, strukture su stupnjevanje i pravila se uče induktivno, vještine su također stupnjevanje: najprije se uči slušanje i govorenje, a čitanje i pisanje se odgađa, naglasak je stavljen na točnom izgovoru, ulaže se veliki napor kako bi se spriječile pogreške učenika te onaj koji poučava mora biti stručan u strukturama, vokabularu i ostalim aspektima stranog jezika (Celce-Murcia i sur., 2014).

4.4. Kognitivni pristup

Kognitivni pristup (engl. *Cognitive method*) nastao je kao kritika biheviorističkom i audio lingvalnom pristupu. Pristup se temelji na promatranju ljudi, prikupljanju podataka o pogreškama koje oni čine, a sve u svrhu kako bi mogli predvidjeti njihove pogreške te na koji način jezik funkcionira unutar njihovih glava. Ako dođe do pogreške, poučavatelji ih uče pravila kako bi izbjegli istu grešku. Pristup također ovisi o davanju povratnih informacija, poučavanju te ponovnom poučavanju studenata sve dok više ne dolazi do pogreške¹. Karakteristike koje obilježavaju ovaj pristup jesu: da se na učenje jezika gleda kao na usvajanje, a ne formiranje navika, upute su često individualizirane, djeca su sama odgovorni za svoje učenje, gramatika se mora naučiti, ali se može učiti deduktivno i induktivno, značenje izgovora je smanjeno, čitanje i pisanje su važni kao slušanje i govorenje, pogreške se koriste konstruktivno za obogaćivanje procesa učenja te bi onaj koji poučava trebao imati opće dobre vještine u ciljanom jeziku i sposobnost analiziranja ciljanog jezika (Celce-Murcia i sur., 2014).

4.5. Afektivni humanistički pristup

Afektivni humanistički pristup (engl. *Affective Humanistic Approach*) je pristup suprotan kognitivnom pristupu te ističe nedostatak emocionalnih razmatranja unutar audio lingvalnog i kognitivnog pristupa. Naglasak ovog pristupa jest na stvaranju socijalnog okruženja unutar kojeg će se djeca osjećati ugodno te gdje će stvoriti pozitivne odnose među sudionicima². Neke od karakteristika afektivno humanističkog pristupa jesu da se ističe poštovanje prema svakom pojedincu i prema njihovim osjećajima, prioritet je komunikacija, učenje uključuje mnogo rada u parovima i malim grupama, atmosfera je važnija od materijala i metoda, podrška vršnjaka i interakcija se smatraju nužnim za učenje, učenje stranog jezika smatra se procesom samo realizacije, onaj koji poučava je savjetnik, poučavatelj bi trebao biti vješt u ciljanom jeziku i u

¹ <http://myrefelectiveteachingnewblogaddress.blogspot.com/2016/05/the-cognitive-and-affective-humanistic.html> pribavljeno 06.07.2019.

² <http://myrefelectiveteachingnewblogaddress.blogspot.com/2016/05/the-cognitive-and-affective-humanistic.html> pribavljeno 06.07.2019.

materinjem jeziku učenika te se materinji jezik postepeno izbacuje (Celce-Murcia i sur., 2014).

4.6. Pristup koji se temelji na razumijevanju

Pristup koji se temelji na razumijevanju (engl. *Comprehension Approach*), kao što i sam naziv govori, radi se o metodi kojoj je cilj da djeca istinski razumiju strani jezik (Larsen-Freeman, 1986). Karakteristike pristupa koji se temelji na razumijevanju jesu: slušno razumijevanje je vrlo bitno i gledano je kao osnovna vještina koja će omogućiti spontani razvoj govora, čitanja i pisanja tijekom vremena, u odgovarajućim uvjetima učenici bi trebali započeti s tihim periodom u kojem slušaju značajan govor i u kojem odgovaraju neverbalno, učenici ne trebaju govoriti dok se ne osjećaju spremno, ispravljanje pogrešaka se gleda kao nepotrebno te ono što je bitno je da učenici razumiju i da ih drugi razumiju (Celce-Murcia i sur., 2014).

4.7. Komunikacijski pristup

Komunikacijski pristup (engl. *Communicative Language Teaching*) nastao je kao reakcija na važnost komunikacijske funkcije jezika što jezičnu strukturu stavlja u drugi plan. Ono što Kodrić (2013) smatra važnim jest razvijanje komunikacijskih vještina djece u širem kontekstu. Johnson H. i Johnson K. (1998, prema Kodrić, 2013) ističu kako je svrha usvajanja stranog jezika da pojedinac uspješno koristi taj jezik u komunikaciji. Stoga Celce-Murcia i sur. (2014) iznose nekoliko karakteristika komunikacijskog pristupa, a one su da djeca trebaju svakodnevno raditi u grupama ili u parovima, da se učenici trebaju često uključivati u dramatizaciju i igranje uloga, komunikacijske vještine se integriraju od početka, aktivnosti mogu uključivati čitanje, govorenje, slušanje i pisanje, a uloga poučavatelja je olakšati komunikaciju i onda ispravljati pogreške te bi on trebao ciljati jezik koristiti tečno i na odgovarajući način.

4.8. Sugestopedija

Sljedeća je sugestopedija (engl. *Suggestopedia*) za koju Meier (1979, prema Richards, Rodgers, 2001) ističe kombiniranje pamćenja teksta s alternativnim tehnikama, kao što je terapija glazbom. Pojedinac u takvom stanju aktivira mozak koji je oslobođen od neugode i anksioznosti, on producira i pamti puno više nego

inače (Kodrić, 2013). Ovaj pristup još se naziva i ubrzanim učenjem koje uključuje uređenje prostora koji sliči dnevnom boravku te poučavatelj koristi samo strani jezik koji se usvaja (Celce-Murcia i sur., 2014).

4.9. Tihi način

Tihi način ili metoda pokazivanja (engl. *The Silent Way*) temelji se na pokazivanju kartica u različitim bojama, slikama i brojevima. Ovakva metoda uspješna je na samom početku usvajanja stranog jezika. Cilj ovoga pristupa jest prikazati djeci strukturu jezika te ujedno podizati koncentraciju tijekom usvajanja (Kodrić, 2013). Učenici su sami odgovorni za njihovo učenje te metoda pokazivanja vidi usvajanje stranog jezika kao proces tijekom kojeg pojedinac samostalno otkriva pravila ciljanog jezika i primjenjuje ih kako bi razumio strani jezik. Glavna misao tihog načina je da poučavatelj govori što manje, a da s druge strane potiče djecu da govore što više. Pogreške se smatraju ispravnim te poučavatelj ne treba ispravljati sudionike procesa (Bowman, Burkart i Robson 1989).

4.10. Učenje jezika u zajednici

Učenje jezika savjetovanjem ili učenje jezika u zajednici (engl. *Counseling Language Learning/Community Language Learning*) u centar stavlja međusobno razumijevanje. Zajedno poučavatelj i dijete dijele odgovornost u grupi za jezičnim napretkom. Govori se na materinjem jeziku i prevodi se na strani jezik, govore glasno oni koji to žele te govore o temama koje ih zanimaju. Jezični napredak ovisi o motivaciji pojedinca i aktivnom sudjelovanju. Uloga poučavatelja je prevoditeljska te on prevodi što je izrečeno i zapisuje u bilježnicu, a ostali ponavljaju ispravnu verziju na licu mjesta (Kodrić, 2013). Glavni cilj ovakve metode je uključiti u potpunosti dijete i njegovu osobnost, prepoznati i razumjeti njegove strahove tijekom procesa usvajanja stranog jezika te pretvoriti taj strah u pozitivnu emociju i volju za učenjem. Ova metoda prigodna je u manjim skupinama gdje djeca sjede u krugu i govore na materinjem jeziku, poučavatelj to prevodi i dijete ponavlja rečenicu na stranom jeziku (Bowman, Burkart i Robson 1989).

4.11. Metoda poučavanja pokretom

Metodom poučavanja pokretom (engl. *Total Physical Response*) dijete usvaja strani jezik putem slušanja i fizičkog pokreta kao reakcije. Poučavatelj daje upute, pokazuje pokret te dijete slijedi pokret, ali nije potrebno korištenje govora od strane djeteta. Ovom metodom povezuju se dvije polutke u mozgu te se aktivira mozak u potpunosti. Metoda poučavanja pokretom koristi se u kombinaciji s drugim metodama, nikada sama (Kodrić, 2013). Ona također ističe važnost slušanja tijekom usvajanja stranog jezika, koristi se samo ciljani jezik te djeca aktivno sudjeluju u vlastitom procesu usvajanja ciljanog jezika (Bowman, Burkart i Robson 1989).

5. METODA POUČAVANJA POKRETOM

Autorica Ravnić (2015) navodi pokret kao glavno sredstvo putem kojega dijete istražuje svoje okruženje, izražava vlastite emocije te upoznaje vlastitu okolinu. Na temelju toga je nastala jedna od metoda usvajanja stranog jezika, metoda poučavanja pokretom (engl. *Total Physical Response Method*). TPR metodu je razvio Dr. James J. Asher sedamdesetih godina 20. stoljeća te se ona upotrebljava sve do danas u odgojno-obrazovnoj praksi. Uloga ove metode je stvoriti poticajno okruženje unutar kojeg dijete ima mogućnosti slušati strani jezik te reagirati pokretom na njega. Drugim riječima, metoda poučavanja pokretom jest metoda poučavanja stranog jezika koja se temelji na organizaciji aktivnosti koje povezuju govor i pokret tijela. Svrha jest da se strani jezik usvoji kroz motoričku aktivnost djeteta (Widodo, 2005).

TPR metoda naglasak stavlja na tri procesa tijekom usvajanja stranog jezika. Djeca prvenstveno usvajaju sposobnost slušanja, a tek onda sposobnost govora. Tijekom rane faze usvajanja materinjeg jezika, dijete je sposobno razumjeti složene rečenice koje ne mogu spontano oponašati. Ovaj proces obuhvaća stvaranje mentalnih mapa koje omogućuju djetetu da kasnije govori ciljanim jezikom, ali tek nakon faze slušanja. Sljedeći proces se odnosi na sposobnost djece da slušaju s razumijevanjem kako bi mogli tjelesno reagirati na govorni jezik koji odgajatelj predstavlja u obliku naredbe. Te posljednji proces koji ističe prirodno razvijanje govora, ali tek nakon razumijevanja tuđeg na stranom jeziku (Widodo, 2005).

Ono što Widodo (2005) ističe jest da je James Asher uvidio povezanost između prvog i drugog jezika djeteta te upravo metoda poučavanja pokretom predstavlja prirodnu metodu usvajanja jezika. Stoga se smatra da usvajanje drugog jezika treba sadržavati prirodne procese koji su prisutni i tijekom usvajanja materinjeg jezika te je to potrebno uzeti u obzir kada se biraju metode koja će se poučavati strani jezik (Widodo, 2005).

Mnogi autori (Haynes, 2004; Larsen-Freeman, 1986; i Linse, 2005, prema Widodo, 2005) smatraju TPR metodu korisnom kada se uči putem aktivnog sudjelovanja te kada dijete samostalno shvati ono što je čulo. Upravo pokret

omogućuje da dijete postane aktivni sudionik u vlastitom procesu usvajanja stranog jezika (Widodo, 2005).

5.1. Specifičnosti metode poučavanja pokretom

Glavna karakteristika metode poučavanja pokretom jesu aktivnosti praćene naredbom unutar odgojno-obrazovne skupine te obuhvaćaju dvije osnovne tehnike, a to su slušanje govora te fizička aktivnost koja predstavlja reakciju na informaciju koju je dijete primilo (Kodrić, 2013). Djeca tijekom takvih aktivnosti imaju glavnu ulogu, a to je slušatelj koji sluša pažljivo i izvođač koji odgovara na zapovijed odgajatelja. Djeca mogu djelovati samostalno ili unutar grupe te nemaju utjecaj na sadržaj učenja, već je odgajatelj taj koji bira materijale. Od djece se, na početku, očekuje prepoznavanje i reagiranje da nove kombinacije prethodno naučenih riječi. Na primjer, odgajatelj usmjerava djecu s rečenicama kao što su: „Give me the book!“ i „Clap your hands!“. Ove rečenice su poznate djeci se svakodnevno kreću na takav ili sličan način te upotrebljavaju takve pokrete u igri. Djeca također kroz igru samostalno smišljaju nove izraze te tako ispituju vlastito znanje stranog jezika. Također je važno da se strani jezik usvaja uz prisutnu unutarnju motivaciju koja veoma utječe na vrijeme kada će dijete progovoriti na stranom jeziku (Widodo, 2005).

Autori Richards i Rodgers (2001, prema Er, 2013) ističu uloga djeteta u TPR metodi u aspektu slušanja i izvođenja onoga što poučavatelj izgovori. Dijete treba samostalno ispitivati i ocjenjivati vlastiti napredak. Prema Widodo (2005) djeca prate govornog modela te njegovo verbalno i neverbalno izražavanje koje zatim oponašaju. Stoga je prva faza u procesu poučavanja modeliranje kada odgajatelj izgovara naredbu i pokazuje ju djeci, a druga faza je demonstriranje kada djeca pokazuju samostalno pokret i time iznose da su razumjeli naredbu odgajatelja. Najvažnija je interakcija između odgajatelja i djece koja je označena verbalnim izražavanjem odgajatelja i neverbalnim izražavanjem djece što kasnije rezultira obrnutim procesom, djeca postaju verbalna, dok odgajatelj odgovara neverbalno (Larsen-Freeman, 1986; Rodgers, 2003, prema Widodo 2005).

U metodi poučavanja pokretom, uloga odgajatelja je aktivna i direktna, te ona uključuje davanje naredbi i praćenje djetetovog tjelesnog odgovora. Odgajatelj odlučuje što će poučavati i na koji način će predstavljati nove materijale. Njegova

uloga je da bude dobro pripremljen i organiziran te da ima zapisano točno što će koristiti i koje naredbe će govoriti. Razlog zapisivanja organizacije jest što metoda poučavanja pokretom traži brzu akciju i često nema vremena za spontanost. Odgajatelj treba paziti na vlastite postupke te da oni ne utječu negativno na djetetovu volju za sudjelovanjem. Takvi postupci odnose se na ispravljanje pogrešaka u govoru djece koje treba izbjegavati u ranoj fazi usvajanja stranog jezika (Widodo, 2005).

Metoda poučavanja pokretom ima veoma puno pozitivnih segmenata kada se primjenjuje u odgojno-obrazovnoj praksi. Velikom prednosti se smatra što je djeci najpotrebnije kretanje, vole se kretati te su u potpunosti uključena u vlastiti proces usvajanja stranog jezika. Widodo (2005) ističe da je metoda poučavanja pokretom veoma zabavna metoda, a djeca uživaju u njoj. Također podiže raspoloženje i tempo unutar odgojno-obrazovne skupine. Ona pomaže djeci u pamćenju te prepoznavanju fraza i riječi. Odlična je za djecu koja su veoma tjelesno aktivna te koja putem ove metode ostvaruju svoju potrebu za kretanjem. Može se koristiti i u malim i velikim grupama djece, te u mješovitim odgojno-obrazovnim skupinama jer djeca zbog uočavanja aktivnosti druge djece mogu razumjeti i primijeniti strani jezik samostalno. Odgajatelj ne treba dugo pripremati organizaciju aktivnosti i materijala te ako je dovoljno kompetentan u TPR metodi, ne treba puno vremena za pripremu. Metoda poučavanja pokretom je efektivna kod tinejdžera i male djece te uključuje i lijevu i desnu stranu mozga u procesu usvajanja stranog jezika što pospješuje rezultate u usvajanju stranog jezika (Widodo, 2005).

5.2. Negativna strana metode poučavanja pokretom

Prema Widodo (2005) metoda poučavanja pokretom u odgojno-obrazovnoj praksi pokazuje negativne strane njene primjene. Naime djeca koja nisu navikla na ovakav način učenja mogu se osjećati neugodno. Zbog toga odgajatelji trebaju biti pripremljeni za izvođenje zadataka kako bi djeca bolje razumjela naredbu i oponašala odgajatelja. TPR metoda je pogodna samo za početnike koji usvajaju strani jezik. Posljednji nedostatak ističe kako se metoda poučavanja pokretom ne koristi kako bi se naučio strani jezik u potpunosti, već da bi se usvojilo temeljno znanje za daljnje usvajanje jezika. Također se ova metoda ne koristi samostalno niti smije biti veoma učestala u praksi. Stoga je najbolje kombinirati TPR metodu s drugim metodama kako

bi se dinamika mijenjala. Za TPR metodu potrebno je puno energije te bi se djeca mogla umoriti od usvajanja stranog jezika. Kada je riječ o odgajateljima, oni imaju poteškoća kada je potrebno prikazati djeci apstraktne pojmove ili izraze. Tada on može koristiti kartice sa slikama i napisanim riječima onoga što je na slici.

Najveći nedostatak metode poučavanja pokretom smatra se prevelika količina naredbi tijekom njenog korištenja, što zanemaruje pripovijedanje, razgovor među vršnjacima te opisivanje predmeta ili pojava. Upravo ovakvi oblici jesu primjer jezičnih oblika u stranom jeziku s kojima se trebaju upoznati djeca rane i predškolske dobi (Widodo, 2005).

5.3. Primjena metode poučavanja pokretom

Metoda poučavanja pokretom može se primijeniti u odgojno-obrazovnoj praksi na različite načine te utječe na učenje i vježbanje vokabulara povezanog s tjelesnim pokretima, dijelova gramatike u različitim glagolskim vremenima, situacijskog jezika, imperativa te pričanje priča (Widodo, 2005).

Zapravo, metoda poučavanja pokretom ne zahtijeva pisane tekstove, ali materijali i predmeti iz svakodnevnog života imaju glavnu ulogu tijekom primjene ove metode. U ovom slučaju, glas odgajatelja, radnje, geste i uobičajeni objekti iz odgojno-obrazovne skupine predstavljaju veliku važnost u TPR metodi. Odgajatelje je osoba koja koristi slike, predmete iz skupine te kartice sa slikama kako bi stvorio poticajno i interaktivno okruženje (Widodo, 2005). Muhren (2003, prema Widodo, 2005) ističe kako je metoda TPR veoma jednostavna. Djeca izvode naredbe, koje su dane od strane odgajatelja te su one u samom početku veoma jednostavne („*Stand up*”, „*Sit down*”), a kasnije postaju teže („*I want the boys to stand in a circle, please*”). Metoda poučavanja pokretom može sadržavati slijed, odnosno lanac akcija koje se sastoje od nekoliko težih zadataka („*Take pen and paper, sit down, begin at the top of your paper, write down...*”) ili može sadržavati određenu priču koju djeca prate pokretom (Widodo, 2005).

Najvažnije jest da odgajatelj potiče svu djecu na aktivno sudjelovanje u TPR aktivnostima kako bi svi mogli izvesti pokret nakon što su čuli odgajatelja. Odgajatelj ne smije stvarati pritisak na dijete i na govor na stranom jeziku jer dijete treba osjetiti

unutarnju motivaciju i spremnost da izgovori riječ na ciljanom jeziku, a kada to učini riječi će jednostavno izlaziti iz njih. Upravo ta spremnost će se postupno razvijati, a ovisit će o izloženosti djeteta poticajnom govornom okruženju i njegovom aktivnom sudjelovanju u aktivnosti (Widodo, 2005).

Widodo (2005) je naglasio nekoliko primjera TPR aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu:

Primjer 1.: Usvajanje vokabulara (Widodo, 2005)

Nove riječi: *blue, yellow, green, orange, brown, grey, purple, black, white, card, to pick up*

Priprema: Izraditi nekoliko manjih kartica s bojama, jednu dati svakom djetetu, ostatak staviti u sredinu prostorije

Postupak:

1. Odgajatelj uzima jednu po jednu karticu i izgovara boju koja se nalazi na kartici: “ *A white card, a green card, red, blue*”
2. Odgajatelj daje upute djeci: „*Who's got a red card? Show it to me* “
3. Zatim odgajatelj poziva individualno svako dijete da dođe do sredine prostorije: „*Show the class a green card.* “

Primjer 2.: Usvajanje vokabulara (Widodo, 2005)

Nove riječi: *jump, run, hop, stop, on the spot*

Priprema: Svako dijete drži u ruci pobojanu karticu, sveukupno je pet do šest boja

Postupak:

1. Djeca stoje u krugu
2. Odgajatelj zadaje naredbu i prikazuje radnju. Zatim nakon nekog vremena prestaje pokazivati radnje.

“Pupils with blue cards, jump up and down. ... stop.

Pupils with red cards, run on the spot. ... stop.

Pupils with yellow cards, hop on one leg. ... stop.

Pupils with brown cards, walk on the spot. ... stop.”

Primjer 3.: Poučavanje vokabulara putem pjesme s pokretom (Widodo, 2005)

Djeca vole pjevati razne pjesme te upravo te pjesme mogu imati pratnju pokreta koju djeca oponašaju.

“This is the way you wash your face. wash your face, wash your face.

This is the way you wash your face. All on a Saturday morning.

This is the way you wash your hands. wash your hands, wash your hands.

This is the way you wash your hands. All on a Sunday morning.

This is the way you brush your teeth (...). All on a Monday morning.

This is the way you brush your hair (...). All on a Tuesday morning.

This is the way you clean your shoes (...). All on a Wednesday morning.

This is the way you eat your food. All on a Thursday morning.

This is the way you drink “

Primjer 4.: Poučavanje vokabulara putem pjesme s pokretom (Vidović, Drakulić, 2012)

Treba uzeti u obzir da su djeca rane i predškolske dobi u pitanju te da bi svaka aktivnosti kroz TPR metodu trebala biti jednostavna i ritmična. Stoga je veoma česta uporaba pjesme „*Head and shoulders*“ koja pokretima tijela prati riječi pjesme.

“Head and shoulders, knees and toes, knees and toes

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes

Eyes, and ears, and mouth and nose

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.”

Primjer 5.: Usvajanje vokabulara putem igre „Simon says“³

Tijekom ove igre djeca trebaju oponašati što odgajatelj kaže, odnosno kada odgajatelj izgovor „Simon says“ tada oponašaju pokret, a kada odgajatelj izostavi dio rečenice „Simon says“ tada djeca ostaju mirno i ne oponašaju radnju.

“Simon says, jump!”

“Simon says, touch your knee!”

“Simon says, clap your hands!”

³<https://core.ac.uk/download/pdf/58908990.pdf> pribavljeno 08.07.2019.,

6. ULOGA ODGAJATELJA KROZ POUČAVANJE POKRETOM

Odgajatelj ima ulogu zainteresiranog promatrača koji će oblikovati prostor osluškujući potrebe i želje djece, koji će pedagoškom umjerenošću djelovati na cjelokupnu konstrukciju igre. O odgajateljima ovisi i koliko će vremena dijete provesti u igri, budući da on kao usmjeritelj ima mogućnost odrediti kakvim će se vrstama aktivnosti djeca baviti (Petrović-Sočo i Višnjić-Jevtić, 2013). Silić (2007) naglasak stavlja na odgajatelju koji ima ulogu stvarati poticajno okruženje, odnosno poticati djecu na samostalno biranje materijala i igri prema njihovim sposobnostima i interesima. Također ističe ulogu odgajatelja kao modela djetetu jer dijete upija stavove, ponašanja i način rada odgajatelja te ono izravno utječe na ponašanje djeteta u odgojno-obrazovnoj skupini. Upravo ponašanje odgajatelja može imati veliku ulogu u stvaranju ozračja za kvalitetno ili nekvalitetno učenje. „*Djeca će razumjeti, govoriti i razvijati se u skladu s okruženjem, okolnostima i utjecajem odraslih osoba, ali i druge djece s kojima se svakodnevno druže i igraju.*“ (Silić, 2007: 32). Stoga se očekuje od odgajatelja da na svoj, vlastiti način stvori okruženje te pomaže svakom djetetu u procesu igre, usvajanju novih spoznaja, cjelokupnom razvoju, ali i svom razvoju. Mourão (2014) naglasak stavlja na ulozi odgajatelja kao medijatora, odnosno posrednika između djeteta i ciljanog, stranog jezika koji se poučava.

Kada se metoda poučavanja pokretom primjenjuje u odgojno-obrazovnoj skupini tada odgajatelj treba omogućiti model koji ističe da razumijevanje govornog jezika treba biti ostvareno prije samog govora stranog jezika, zatim da se razumijevanje stranog jezika razvija kroz kretanje tijelom te da razdoblje slušanja potiče dijete na spremnost za govor na stranom jeziku (Widodo, 2005).

6.1. Poticajno okruženje za komunikaciju na stranom jeziku

Odgajatelj sa svojom odgojnom skupinom komunicira i verbalnom i neverbalnom komunikacijom te sudjelovanjem u raznim aktivnostima. Komunikacija odgojne skupine i odgajatelja je na toj relaciji da odgajatelj oblikuje čitav odgojno-obrazovni proces što znači da pripremom prostora u sobi, ponudom materijala za aktivnost ili postavljanjem pravila u vrtiću, odgajatelj priprema podlogu za učenje i razvoj djeteta

(Miljak i Vujičić, 2002). Montessori (1997, prema Silić, 2007) je bila prva koja je isticala važnost pripremljenog okruženja kao jednog od bitnijih stavki odgojno-obrazovnog procesa, dok s druge strane Reggio pedagogija naziva prostor „trećim odgajateljem“. Upravo ovakve teorijske koncepcije naglasak stavljaju na organizaciji prostora koja ukazuje na važnost kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te komunikacije i ponavljajuće interakcije između djece i ostalih sudionika ovoga procesa. „*Prostor prenosi mnoge poruke, od kojih je najznačajnija ona da je mjesto na kojem su odrasli osigurali kvalitetu učenja djece, time što su ga organizirali tako da prije svega pruža djeci osjećaj slobode i mogućnosti ugodnog druženja, a svojom instruktivnom dimenzijom stalno potiče na nova istraživanja. Naime, prostor je oblikovan tako da omogućuje susret, komunikaciju i stvaranje prijateljstva, omogućuje izbore djeteta, potiče i podržava rješavanje problema te refleksiju, tj. otkrivanje vlastitog procesa učenja djece.*“ (Slunjski, 2001: 37).

Silić (2007) se posvetila isticanju nekih pokretača kada je riječ o stvaranju poticajnog okruženja za komunikaciju na stranom jeziku. To se odnosilo na: stvaranje djece ugodnog okruženja, osmišljavanje uvjeta gdje bi se razvila potreba za komunikacijom na stranom jeziku u stvarnim situacijama i u igri, osigurati vrijeme za slušanje, igru i komunikaciju na stranom jeziku, osigurati izloženost raznim jezičnim izvorima, omogućiti korištenje stranog jezika u svakodnevnim situacijama i u igri te pružati povratne informacije o uspješnosti u učenju stranog jezika.

Ono što je iznimno važno kod ostvarivanja komunikacije na stranom jeziku jest da odgajatelj bude vrsni stručnjak koji odlično vlada materinjim i stranim jezikom, poznaje svu djecu unutar odgojno-obrazovne skupine i njihove razvojne posebnosti te da je sposoban stvoriti poticajno okruženje za stalnom komunikacijom na stranom jeziku (Silić, 2007).

6.2. Usavršavanje odgajatelja

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) nalaže nekoliko načela: Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Upravo posljednje načelo se može povezati s usavršavanjem odgajatelja u

područjima odgojno-obrazovnog rada. „*Podlogu tvorbe kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja okruženje vrtića, a ne izdvojeni sadržaji učenja ili predmetna područja. Briga o postizanju i održavanju kvalitete tog okruženja (različite dimenzije okruženja) predstavlja temeljni preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću.*“ (NKRPOO, 2014: 16). Iz tog razloga iznimno je važno na koji način će odgajatelj iskoristiti okruženje vrtića, odnosno svakodnevne situacije u kojima se dijete i odgajatelj nalaze. Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređenje prakse odnosi se na stalna istraživanje i unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada od strane odgajatelja, osposobljavanje praktičara te povezivanje svih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju, odnosno organizaciji koja uči (NKPROO, 2014). Autorica Silić (2007) provodi razna istraživanja putem kojih proučava načine i oblike rada koji najbolje odgovaraju svakom djetetu i svakodnevnim situacijama. Tijekom istraživanja, istraživač zapravo spoznaje koliko je spreman na promjene te vježba otvorenost prema različitim načinima razmišljanja i same prakse.

Dječji vrtić Siget u Zagrebu nudi edukaciju za provedbu programa ranog učenja engleskog jezika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Oni su od 2009. godine postali Stručno razvojni centar te svake godine omogućuju prisustvovanje na programu odgajateljima koji rade ili će krenuti raditi u odgojno-obrazovnoj skupini s posebnim programom ranog učenja engleskog jezika. Edukacija sadrži sljedeće ključne sastavnice: uvođenje ranog učenja stranog jezika u rani i predškolski odgoj prema svojim specifičnostima, kadrovskim i prostornim mogućnostima te socijalnom kontekstu, važnost kvalitetnog prostorno materijalnog i socijalnog okruženja, holistički pristup učenju stranog jezika djece predškolske dobi, stručno usavršavanje voditelja programa ranog učenja engleskog jezika, hospitiranje u programu ranog učenja engleskog jezika, implementiranje znanstvene pismenosti u program ranog učenja engleskog jezika, suradnja s roditeljima, praćenje, vrednovanje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada. Ovakvi programi omogućuju odgajateljima usavršavanje te kretanje u skladu s vremenom i promjenama odgojno-obrazovnog proces⁴.

⁴ <http://www.vrtic-siget.zagreb.hr/default.aspx?id=138> pribavljeno 08.07.2019.

7. ZAKLJUČAK

Metoda poučavanja pokretom, odnosno TPR metoda nastala je od strane Jamesa J. Ashera 70-ih godina 20. stoljeća. Ova metoda stavlja u središte pažnje djetete koje tijekom procesa usvajanja stranog jezika ima ulogu slušati govoreni jezik te reagirati na njega vlastitim tijelom, odnosno pokretom. Dijete je direktno izloženo stranom jeziku u situaciji kada odgajatelj izdaje naredbu ili uputu, zatim pokazuje pokret koji slijedi izgovorenu uputu te prati reakciju djeteta koja predstavlja povratnu informaciju o razumijevanju poruke. Glavni cilj metode poučavanja pokretom je aktivno sudjelovanje djeteta u aktivnostima te njegova aktivacija cijelog mozga, odnosno lijeve i desne strane. Obje strane se povezuju u trenutku kada se dijete služi lijevom stranom tijekom procesa usvajanja jezika i govora te desnom stranom tijekom provođenja motoričke aktivnosti djeteta. Iznimno je važna uloga odgajatelj kao aktivnog sudionika koji omogućuje poticajno prostorno-materijalno i govorno okruženje te koji promatra svako dijete kao individuu koja posjeduje vlastiti način učenja i brzinu usvajanja stranog jezika.

Također, metoda poučavanja pokretom ima svoje prednosti i nedostatke u primjeni s djecom rane i predškolske dobi. Jedna od prednosti je njezina zabavna strana što utječe na promjenu dinamike u odgojno-obrazovnom procesu te uključuje pokret koji doprinosi djetetovom razvoju. Najveći je nedostatak njena neučinkovitost ako se ne kombinira s drugim metodama poučavanja stranog jezika.

Možemo zaključiti kako usvajanje stranih jezika u ranoj i predškolskoj dobi doprinosi modernom društvu koje je korak bliže lakšoj interakciji među raznovrsnim društvima i kulturama. Metoda poučavanja pokretom ima poseban značaj za tjelesno i kognitivno područje djeteta te tako omogućuje prirodnije usvajanje jezika i ostvaruje pozitivna iskustva prema učenju. Upravo poučavanje stranog jezika u odgojno-obrazovnim institucijama olakšava taj proces i pomaže izgraditi buduću populaciju ljudi koja će pokazivati toleranciju i poštivati raznolikost te će biti otvorena za stvaranje prijateljskih odnosa s pojedincima s različitim materinjim jezikom.

8. LITERATURA

1. Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
2. Bowman, B., Burkart, G., Robson, B. (1989). *TEFL/TESL: Teaching English As A Foreign or Second Language*. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., Peace Corps, Washington, D.C. Preuzeto s <http://eric.ed.gov/?id=ED313902> (07.07.2019.)
3. California Department of Education (2009). *Preschool English Learners, Principles and Practices to Promote Language, Literacy and Learning- A Resource Guide (Second Edition)*. Sacramento: California Department of Education.
Preuzeto s: <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psenglearnersed2.pdf> (05.07.2019.)
4. Celce-Murcia, M., Brinton, D., Snow, M. A. (2014). *Teaching English As A Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning.
5. Dobravac, G. (2005). *Što sve određuje međuodnos dvojezičnosti i inteligencije?*. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/219420> (03.07.2019.)
6. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete-istraživač i stvaralac*. Zagreb: Alinea.
7. Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Er, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
Preuzeto s <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813035581> (07.07.2019.)
9. European Commission (2006). *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners: Languages for The Children in Europe*. European Commission.
10. Goldberg, S. (2003). *Razvojne igre za predškolsko dijete*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
11. Gopnik, A., Meltzoff, A. i Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: Educa.

12. Kodrić, A. (2013). *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
13. Larsen-Freeman, D. (1986). *Language Teaching Methods: Teacher's Handbook for The Video Series*. Washington D.C.: USIA WORLDNET. Preuzeto s: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/language_teaching_methods_teachers_handbook.pdf (07.07.2019.)
14. Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta. *Metodički obzori: Časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 8(2), 21-33. Prosinac 2013. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=169149 (05.05.2019.)
15. Miljak, A i Vujičić L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom: „Dječja kuća“*. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“ – Rovinj.
16. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalnikurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (21.06.2019.)
17. Mourão, S. (2014). *Taking Play Seriously in The Pre-Primary English Classroom*. ELT Journal Special Issue Teaching English to Young Learners, 68(3), 254-264. Preuzeto s : https://www.researchgate.net/publication/319459819_Taking_play_seriously_in_the_pre-primary_English_classroom (22.06.2019.)
18. Petrović-Sočo, B. i Višnjić-Jevtić, A. (2013). *Igra u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Alfa.d.d.
19. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik-materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Rajović, R. (2010). *IQ djeteta – briga roditelj: (Mensa-NTC sistem učenja: za predškolski uzrast)*. Hrvatska Mensa: Zagreb.
21. Ravnić, M. (2015). *Uhvati pokret*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva
22. Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge university press.

23. Selimović, H. i Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*, 6(1), 145-160. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71223> (11.06.2019.)
24. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
25. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
26. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
27. Starc, B., Čudina Obradović, M. Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
28. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine
29. Tamura, E.T. (2006). Concepts on The Methodology of Teaching English. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 48(3). 169-188. Preuzeto s: http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuukeisai/48_3/tamura.pdf (06.07.2019.)
30. Vasić, N. (2018). O načinu edukacije najmlađih učenika: rano usvajanje jezika. *Post Scriptum*, 6/7, 45-56. Preuzeto s: <http://ps.pfb.unbi.ba/2018/11/05/post-scriptum-broj-6-7/> (13.06.2019.)
31. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
32. Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkoga jezika. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7(13), 327-335. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/26968> (03.07.2019.)
33. Vidović, E. i Drakulić, M. (2012). *Teaching the Concept of Singularity and Plurality of Nouns Within English Lessons to Children of An Early Age*. *Metodički obzori*, 7(2), 141-155. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/83754> (08.07.2019.)
34. Widodo, H. P. (2005). *Teaching Children Using A Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking*. *Bahasa dan seni*, 33(2), 235-248. Preuzeto s: <http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Teaching-Children-Using-a->

Total-Physical-Response-TPR-Method-Rethinking-Handoyo-Puji-Widodo.pdf

(07.07.2019.)

35. Živković, Ž. (2007). *Razvoj pažnje kod djece*. Đakovo: Tempo d.o.o.